

EVALUACIÓN FORMATIVA Y PERSONALIZADA. HACIA UN MODELO INCLUSIVO Y DE CALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

MODOS DE SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN DE LOS ALUMNOS EN HISTORIA DEL ARTE I OAV DURANTE LOS CICLOS 2014 Y 2015

Marina Grisolíá – Daniel Sánchez
Universidad Nacional de La Plata - Facultad de Bellas Artes

Resumen

Este trabajo tiene como finalidad presentar un diagnóstico de situación en la cátedra de historia del arte I para la carrera de historia del arte, orientación artes visuales de la Facultad de Bellas Artes UNLP, durante los últimos años y las innovaciones didácticas realizadas a partir del mismo. Se presentarán los objetivos generales (interpretación, reflexión, análisis), los específicos de la materia y las modalidades de aprobación. También se explicará cómo se fueron adecuando los sistemas de evaluación, evitando las derivaciones propias de las evaluaciones generalizadas e incorporando la adecuación a la heterogeneidad de los alumnos, a partir de sus diversas procedencias, teniendo en cuenta que es una asignatura de primer año. Dichos cambios fueron útiles para reducir la deserción de matrícula y la adaptación de la asignatura a los alumnos re-cursantes, sin tener que modificar los objetivos específicos de la materia insertos en el plan de estudio de la asignatura.

Palabras clave: Heterogeneidad -- Seguimiento personalizado – Inclusión - Evaluación formativa

Introducción

La Cátedra Historia del Arte I -Prehistoria y Antigüedad- (Código 111), para las carreras de Profesorado (P27) y Licenciatura en Historia del Arte Orientación Artes Visuales (P07), tiene como objetivos generales desarrollar un concepto de historia del arte que parte de la concepción de lo artístico como proceso relacional y situacional, inserto desde el punto de vista de la producción y la recepción, en la cualidad humana de la producción simbólica compleja dada como constructo social. Desde esta perspectiva el objeto o acontecimiento artístico resultante se lo ubica en el campo de los denominados bienes culturales de la humanidad desde el enfoque que da UNESCO, entendiendo a esos bienes como memoria materializada de la humanidad. Se propone trabajar a partir de sitios paradigmáticos denominados por UNESCO como sitios culturales, eligiendo como objeto de estudio, los bienes culturales que se atienen a una metodología de análisis inserta en la disciplina de la cultura visual.

El recorte espacial y temporal que se inscribe en el dictado de la asignatura es el mundo europeo y del denominado oriente medio en las etapas históricas nombradas como Paleolítico Superior, Neolítico, Egipto, Mesopotamia, Culturas creto-micénicas, Antigüedad Clásica (Grecia y Roma)

Para cumplimentar este objetivo se proporciona a los cursantes una serie de conocimientos y recursos metodológicos que les permitan abordar el análisis del proceso artístico desde el marco teórico antes citado.

Dichos recursos metodológicos se dirigen a acrecentar las capacidades de análisis, inferencia, interpretación, innovación y autonomía, a partir de esta concepción epistemológica del arte.

A partir de este modelo de abordaje se determina ordenar el marco temporal y espacial desde tres ejes conceptuales, que actúan como hipótesis de trabajo y que dan cuenta analíticamente del desarrollo del proceso artístico en esta etapa:

- (1) Arte, mito y acción ritual; La obra de arte como mito materializado.
- (2) El proceso artístico en el pasaje del mito al logos. Arte, elite y racionalidad La obra de arte como alegoría
- (3) El proceso artístico como alegoría del estado, emergente material de grupos sociales diversos y constructor de realidad ficcional.

A cada uno de los ejes se los vincula con los siguientes núcleos históricos-culturales:

Eje desarrollo conceptual	Núcleo histórico cultural
1. Arte, mito y acción ritual; La obra de arte como mito materializado.	Proceso de Hominización y Paleolítico, Neolítico, Egipto, Mesopotamia y Culturas Creto-micénicas
2.El proceso artístico en el pasaje del mito al logos. Arte, elite y racionalidad La obra de arte como alegoría	Grecia arcaica, clásica y helenística
3 El proceso artístico como alegoría del estado, emergente material de grupos sociales diversos y constructor de realidad ficcional	Roma antigua

Modalidades de aprobación y acreditación

La asignatura historia del arte I para la carrera historia del arte (orientación artes visuales) tiene 3 modalidades de aprobación

- 1) Modalidad Libre: el alumno no cursa ni entrega trabajos prácticos y rinde una prueba escrita sobre todo el programa. Si aprueba esa instancia pasa a una evaluación oral también sobre el programa completo. Como generalmente ocurre, quien elige esta modalidad se acerca en algún momento a hablar con los docentes antes de la mesa. También, como generalmente ocurre, el programa y la bibliografía están en un blog y en fotocopadoras. Además, nuestra materia tiene los ppt de las clases y la bibliografía completamente escaneada en una carpeta en GoogleDrive, a la que se accede luego de solicitarla al mail de la cátedra. También el alumno puede evacuar sus dudas dirigiéndose a dicho mail, por lo que nunca no está solo para llegar a la apropiación e interpretación de los contenidos.
- 2) Modalidad de promoción indirecta: el alumno cursa 4 horas semanales con un 80% de asistencia obligatoria y entrega del 100% de los tp más la aprobación de 3 parciales con nota entre 4 y 5 y un examen oral final.
- 3) Modalidad de promoción directa: igual a la anterior pero al sacarse 6 o más en los parciales no debe rendir examen final.

Diagnóstico de situación

Si bien la asignatura tiene una gran carga bibliográfica y la exigencia de entregas de trabajos es alta (3 a 4 trabajos prácticos semanales, que implican la lectura de varios textos), la gran mayoría de los alumnos elige la 3ª modalidad.

Existe un alto porcentaje de alumnos que cursan otras carreras, trabajan o ya tienen un título de grado y eligen a historia del arte como “segunda carrera”. Esto produce la realidad de un alumnado responsable, preparado y comprometido, pero con tiempo escaso para cumplir con las entregas. También se presentan alumnos que vienen directamente del secundario y adultos que “han perdido el ritmo” del estudio universitario. Esto produce un alumnado heterogéneo.

A pesar de haber construido al hábito de rendir exámenes, la mayoría de los alumnos no elige la modalidad libre ni la promoción indirecta. Parece ya “precalificada” la modalidad Promoción Directa como única opción, aunque no lo sea. Solía suceder que, al perder la condición de regular por no llegar con las entregas semanales, los alumnos preferían perder la cursada y volverla a cursar al año siguiente, que acceder a las otras opciones de promoción y posterior acreditación.

Certificados de enfermedades, solicitud de excepciones y de entregas tardías o entregas incompletas, eran algo muy habitual. La realidad social de trabajo y familia paralelos al tránsito por la materia hacía que el cumplimiento con el cronograma de entregas fuera una traba importante y motivo de abandono.

Pensar en una asignatura que aspire a la calidad académica, en una cultura de inclusión y respeto a la heterogeneidad del alumnado se planteó como un desafío a llevar a cabo.

Propuestas Innovadoras en el dictado de la asignatura y las evaluaciones

El desafío a sostener y acrecentar el dictado de una asignatura que tenga calidad académica y promueva la actualización permanente, tomando el perfil heterogéneo del alumnado como un valor positivo a desarrollar y no como una anomalía a corregir y teniendo como objetivo principal desarrollar una política educativa de inclusión y retención de matrícula, motivó a generar una serie de estrategias didácticas que apuntaron a operar en pos de alcanzar el cumplimiento de los objetivos académicos en el marco político educativo citado. De allí que, entre las estrategias desarrolladas, se incorporó el seguimiento personalizado del proceso pedagógico y la construcción de un modelo de evaluación, que contempla las particularidades de ese proceso en cada alumno, a fin de dejar de lado modelos homogéneos, que plantean paradigmas abstractos y que no tienen en cuenta la heterogeneidad de los alumnos, tanto en su situación de inicio como en la del trayecto educativo de la cursada. Entendiendo que los modelos homogeneizadores, en su supuesta certeza y positividad, enmascaran prácticas arbitrarias y capciosas

Esta elección está sostenida teóricamente en la denominada evaluación formativa (Bowden-Martón.2012; Lopez Pastor. 2009). En su libro titulado Evaluar para conocer, Examinar para excluir (2005) Juan Manuel Alvarez dice que “...debe entenderse que evaluar con intención formativa no es igual a medir ni a calificar, ni tan siquiera a corregir. Evaluar tampoco es clasificar ni es examinar ni aplicar tests. Paradójicamente, la evaluación tiene que ver con actividades de calificar, medir, corregir, clasificar, certificar, examinar, pasar test, pero no se confunde con ellas. Comparten un campo semántico, pero se diferencian por los recursos que utilizan y los usos y fines a los que sirven. Son actividades que desempeñan un papel funcional e instrumental. De estas actividades artificiales no se aprende. Respecto a ellas, la evaluación las trasciende. Justo donde ellas no alcanzan, empieza la evaluación educativa. Para que ella se dé, es necesario la presencia de sujetos. Desde el interés de la racionalidad práctica y crítica, caracterizada por la búsqueda de entendimiento, la participación y la emancipación de los sujetos, en la educación no puede darse la evaluación sin el sujeto evaluado, dando por supuesta la presencia del sujeto

evaluador. El que hacer conjunto, orientado por principios morales, distingue igualmente lo que representa el enfoque práctico, desde el que hablo, de otro que sea racionalista, identificado con la racionalidad técnica o instrumental. En el primero el profesor está llamado a desempeñar autónoma y responsablemente la profesión docente, participando en la esfera en la que se toman decisiones sobre el curriculum y lo que representa en su implementación. En el segundo, el profesor viene a ser un aplicador de técnicas y recursos en cuya elaboración él no participa directamente, pero al que se le aseguran altos niveles de eficiencia y de eficacia raramente demostrable en el empleo de técnicas de programación y de evaluación..." (Alvarez.2005. 11-12)

Seguimiento personalizado.

Cada clase se inicia con una presentación teórica, que desarrolla un tema y una breve referencia a los autores que deberán leer en la semana. Durante dicha semana, los alumnos leen los textos que se trabajaron en la clase teórica y producen una grilla espacio-temporal, en soporte digital, con los datos más relevantes en el programa que ellos deseen. Además, presentan un trabajo práctico por cada texto, que funciona como "comprobación de lectura". Por ejemplo, se les piden las palabras clave de cada uno. Se exige que sean entregados por correo electrónico un día antes de la clase práctica, que se desarrolla entonces una semana después de la clase teórica. En las clases prácticas hacen un trabajo de reflexión y de relación de los textos, en pequeños grupos, que culmina con la presentación de un informe escrito de modo grupal y se entrega en el día. Este sistema asegura que la clase práctica será de intercambio y de evacuación de dudas. El trabajo de clase se corrige oralmente en plenario y si hay errores se califica como "irregular" o "incompleto" pero nunca se desaprueba, a menos que se detecte la falta total de la lectura o no sea entregado (ne). Generalmente se registra como "cc" (corregido en clase).

Ejemplo:

TPN²

Enviar antes del día xxx un mail a havuno@gmail.com escribiendo en asunto: Apellido (del alumno), Nombre (del alumno), TPN².1

2.1 Grilla histórica
En una grilla histórica en donde aparezcan Paleolítico superior, medio, superior y neolítico agregar los objetos simbólicos que aparecen en el texto de Chip Walter. Ubicar neandertales y humanos modernos. En otro mail, otro adjunto archivado "Apellido, Nombre, TPN².2", aparecerá resuelta la siguiente actividad:

2.2 Palabras clave del texto de Groenen (no más de 20-25 palabras)

Actividades en práctico

2.3 : Resolución en grupo de las siguientes preguntas de relación y entrega:

- ¿las afirmaciones de Groenen y las de Lewis-Williams sobre la relación hombre-pintura parietal se complementan o se contraponen? Argumente y ejemplifique.
- ¿qué argumento da Groenen, que no aparece en Lewis-Williams, para llegar a decir que estas pinturas no reproducen el mundo visible?

A pesar de haber recibido durante el primer cuatrimestre de 2015 la cantidad de 1.173 mails con trabajos prácticos y consultas, a los que les correspondió el mismo número de respuestas, al cabo de algunas semanas de iniciadas las clases empiezan a aparecer las excusas, ausencias, trabajos incompletos, etc. Todos los tp se registran como aprobado (ap, ap+, ap-) o desaprobado (des), incompleto (inc), regular (reg), etc. En el caso de no ser entregado, se registra cuál es el texto que no ha sido leído o aprobado por el alumno.

La siguiente grilla muestra el seguimiento personalizado:

	tp1.1	1.2	1.3	2.1	2.2	2.3	cor 3.1	3.2	4.1	4.2	par-
	bloque I					do en cla-				cc	cial
						se (cc)					
aidar linda	ne	ne	aprob	no entreg	ne	ausent	ne	cc	aprob	e	7
alvarez alihué	ap	ap	desap	des M.Eli	des Gro	cc	ap	cc	ap	e	8,5
angelozzi yasr	ap	ap	ap	ap	Des Gro	cc	ap	cc	ap	e	6
baez escobar l	ap	ap	ap	ap	ap-	cc	ap	cc	ap	e	8,5
bifaretti ma. E	ap	ap	ap	regular	ap-	cc	ap	cc	ne	e	10
bonarelli lía	ap	ap	ap	des	des	cc	ap	cc	ap	e	5,5
bravo maica	ap-	ap	ap	des	incompl	cc	ap	cc	ap	e	8,5
cabra guillerm	ap	ap	ap	ap	regular	cc	ap	cc	ap	e	10
cañete ayelen	ap	ap	ap	ap	des	cc	ne	aus	ap	e	8
cobeñas pilar	des.	ap	ap	ap	reg	cc	ap	cc	ap	aus	aus
cuevas cabrer	ap	ap	ap	ap	inc	cc	ap	cc	ap	e	8,5
daguerre ana	ap	ap	ap	ap	ap	cc	ap	cc	ap	aus	6,5
daneri sofía	ap	ap	ap	ap	ap-	cc	ap	cc	ap	e	9
del castillo yar	des.	des	ap	ap	ap-	cc	ap	aus	ap	e	5
escobar o`neil	incomp	incom	ap	des	des	cc	regular	cc	inc	aus	3
fernandez juli	ap-	ap-	ap	ap	ap-	cc	ap	cc	ap	e	9,5
galván roberto	ap	ap	desap	ap	inc	cc	ap	cc	ap	aus	9,5
gandolfi ciceri	ap	ap	ap	ap	ap-	cc	ap	cc	ap	e	desap
garcía ma.inés	ap	ap	ap	ap	ap-	cc	ap	cc	ap	e	7
garcía martín	ap	ap	ap	ap-	ap-	cc	ap	cc	ap	e	7,5
gobello marcc	ne	ne	aus	ne	ne	cc	ne	cc	ap	aus	7
ibarguren ma.	ap	ap	ap	ap	ap-	cc	ap	cc	e	aus	9

Hasta aquí puede no diferenciarse mucho esta tarea con la de un docente minucioso, que se toma el trabajo de registrar. Pero llegado el momento de la construcción evaluativa, si se generara un modelo de evaluación homogéneo, el azar jugaría un rol demasiado importante y la minuciosidad quedaría sólo en un papel administrativo de control. Si las preguntas de datos o casos específicos se refieren a textos que el alumno ha leído, aprobará, si el azar hace que las preguntas se refieran a los textos que no trabajó, ese mismo alumno desaprobará. Cuando aparezcan preguntas de inferencia o de reflexión, intentará responder parcialmente, sin relacionar los textos, resolviéndolas sin trabajar las aptitudes ejercitadas en los trabajos prácticos como la inferencia y la interpretación

Evaluaciones individualizadas:

Para evitar las entregas tardías y, en ocasiones, copiadas de los compañeros, se convino con los alumnos que se les tomarían en el parcial los contenidos que no habían aprobado a tiempo. Es así que se ideó un parcial con pocas preguntas de reflexión, interpretación y relación de textos para aquellos que aprobaron todos los trabajos prácticos y otros parciales personalizados para aquellos cuyas entregas habían sido incompletas o desaprobadas. Aquí es donde cobra sentido el seguimiento individualizado y minucioso que muestra la grilla anterior. Y es aquí en donde el azar queda fuera de la evaluación.

Todos los alumnos tenían dos preguntas de reflexión, análisis y relación entre textos, pero a aquellos alumnos que tenían entregas incompletas, se les agregaban las

preguntas referidas a los textos que les habían faltado. Resultaron algunos parciales con 2 preguntas

Alumno A

- 1) Describa las características de la cueva de Chauvet, ubíquela en el tiempo y en su contexto cosmogónico según autores vistos
- 2) Ubique en tiempo y espacio el papiro que analizó, relaciónelo con las características de la pintura egipcia y el sistema de pensamiento que lo produjo.

y otros con 4, 5 o 6 preguntas, según hubiera sido cada rendimiento particular.

Alumno B

- 1) Describa las características de la cueva de Chauvet, ubíquela en el tiempo y en su contexto cosmogónico según autores vistos
- 2) Ubique en tiempo y espacio el papiro que analizó, relaciónelo con las características de la pintura egipcia y el sistema de pensamiento que lo produjo.
- 3) Describa un objeto de la cultura mesopotámica, ubíquelo en la línea de tiempo y explíquelo desde el eje conceptual de Arte, Mito y Ritual
- 4) Explique las características de Çatalhöyük, ubíquela en tiempo y espacio y en su contexto cosmogónico aplicando los autores vistos.

Alumno C

- 1) Describa las características de la cueva de Chauvet, ubíquela en el tiempo y en su contexto cosmogónico según autores vistos
- 2) Ubique en tiempo y espacio el papiro que analizó, relaciónelo con las características de la pintura egipcia y el sistema de pensamiento que lo produjo.
- 3) Describa un objeto de la cultura mesopotámica, ubíquelo en la línea de tiempo y explíquelo desde el eje conceptual de Arte, Mito y Ritual
- 4) Explique las características de Çatalhöyük, ubíquela en tiempo y espacio y en su contexto cosmogónico aplicando los autores vistos.
- 5) ¿cómo explica Lewis-Williams la coexistencia de formas geométricas y formas figurativas en las pinturas del paleolítico?
- 6) nombre y explique 5 palabras clave del texto de Groenen.

En los siguientes ejes en que está dividida la asignatura, las evaluaciones dejan de lado el parcial escrito. Los prácticos mantienen la exigencia de la lectura y entrega semanal, pero además apuntan a que el alumno seleccione (ejercicio de la autonomía) imágenes que engloben conceptos clave, que él ha elegido con la finalidad de armar un ppt o prezi y una defensa escrita del mismo. En el segundo parcial deben presentar la defensa escrita de su ppt o prezi y exponer ante el docente, oralmente y con la interpretación de las imágenes que eligió, lo producido. El tercer parcial es semejante, pero la exposición oral de su ppt es ante todos sus compañeros.

En estas dos evaluaciones también se tiene en cuenta las características individuales del alumno: a quienes presentan buen rendimiento (esto es, nota a partir de 6 o 7 en el primer parcial) entregas a tiempo y trabajos de reflexión en clase, se les propone hacer el parcial en grupo y de este modo potenciarse. Por el contrario, aquellos que tienen dificultades de tiempo, inconvenientes en las entregas, etc., deben presentar su trabajo en forma individual, para dar cabida de este modo a acrecentar sus capacidades de análisis, inferencia, interpretación e innovación presentadas en los objetivos generales de la asignatura.

Conclusiones

A la fecha, el índice de crecimiento de la retención de alumnos es moderado. El comparativo entre 2013 y 2015 da un índice 2% de retención. En el año 2013 previo a la implementación de estas estrategias el índice de aprobación de la asignatura era del 75% de la matrícula total. En el año 2015 subió a 77% y la matrícula de base de inscriptos al iniciar la cursada se mantuvo estable. Si bien los resultados son moderados se estima que se ha podido acrecentar la calidad del proceso de

enseñanza-aprendizaje y que ese índice moderado en esta asignatura se multiplica en el desarrollo de la carrera, al dar la posibilidad de generar trayectos educativos con matrícula estable en el resto del cumplimiento del plan de estudio.

Con el sistema de evaluaciones individualizadas a partir del seguimiento personalizado se observa que los objetivos específicos de apropiación de conocimientos se han consolidado, evitando el azar inherente a las evaluaciones generales, sean escritas, orales, individuales o grupales. También se observa un acrecentamiento de aptitudes que exceden el perfil enciclopédico y memorístico, propios de disciplinas ancladas en un falso monismo epistémico, al utilizar constructivamente el procesamiento de la información, la inferencia, la reflexión y la interpretación del proceso artístico desde un enfoque relacional y situacional.

Por encima de estos logros, lo que se considera más importante es la disposición a tener en cuenta al alumno como un sujeto concreto, actuante y diverso, respetando sus características específicas y adecuando el proceso de enseñanza-aprendizaje en pos de una educación superior inclusiva y de calidad, sin falsas dicotomías entre estas dos metas.

Bibliografía

Alvarez Juan Manuel. 2005. Evaluar para conocer. Examinar para excluir. Madrid. Morata

AAVV. 2013. La evaluación formativa en docencia universitaria y el rendimiento académico del alumnado. Aula Abierta 2013. Vol 41. Nro 2 pp 23-24. ICE. Universidad de Oviedo.

AAVV. 2015. Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior. Perfiles educativos. Vol XXXVII núm 147. México. IISUE-UNAM.

Bowden John. Marton Ference. 2012. La universidad. Un espacio para el aprendizaje. Más allá de la calidad y la competencia. Colección Universitaria. Madrid. Narcea.

López Pastor Victor Manuel (Coord). 2009. Evaluación formativa y compartida en Educación Superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias. Madrid. Narcea Ediciones.